„Höre mich, herrliche Roma, die du dem Erdkreis gebietest,
Die du als Göttin wardst hoch zu den Sternen entrückt,
Höre mich Mutter der Menschen, o Roma, und Mutter der Götter:
Nahe beim Himmel verweilt, wer deine Tempel betritt.
Dich besing ich, so lang mir ein Gott giebt Leben und Odem,
Ja bis der Tod mich entrafft, nimmer vergesse ich dein,
Eher noch mag die Sonne in schaurigem Dunkel versinken,
Ehe aus meinem Gemüt weichet die Liebe zu dir!"

Kann es daher nach dem Vorgetragenen, wozu noch Beispiele in Menge gehäuft werden können, irgendwie zweifelhaft sein, dass das Studium der Geschichte für jeden in gewissem Sinne eine Notwendigkeit ist? Sind wir etwa im stande unsere Gegenwart zu verstehen, wenn wir nicht gleichzeitig wenigstens die hauptsächlichsten Ursachen derselben kennen aus jener Zeit, welche ihr vorausging?

Das Thema, welches ich vor Ihnen behandelte, mag zwar etwas ausserhalb des engeren Rahmens der Verhandlungen des Lehrertages liegen, aber nichts destoweniger berührt es dennoch auch die Frage beim Sprachunterricht. Wie viel Gutes kann der Lehrer stiften, wenn er zu seinem Lesestoff historische Abschnitte wählt, besonders in den höheren Klassen, dabei aber sein Augenmerk nicht der Kriegs- und Mordgeschichte zuwendet, sondern vor allen jenen Grossthaten des menschlichen Geistes, die auf das Kulturleben von bahnbrechendem Einflusse sind; in diesem Sinne eine gewisse Anregung meinen geehrten Zuhörern gegeben zu haben, war der bescheidene Zweck meiner Worte.

Wertschätzung und Lehrmethoden der deutschen Sprache.

Vortrag, gehalten vor dem Verein der deutschen Speziallehrer von New York.

Von ***Bernhard Kuttner,*** Public Schools, N. Y.

Der Gegenstand, den ich mir zu meinen Ausführungen ausersehen habe, nämlich: „Wertschätzung und Lehrmethoden der deutschen Sprache" ist so oft und so vielfach von bedeutenden Pädagogen diesseits und jenseits des Meeres überdacht und besprochen worden, dass es müssig erscheinen dürfte, ihn noch einmal zu berühren.

Aber wer von uns könnte sich rühmen, unter allen Verhältnissen, bei den vielfachen Wandlungen und Umänderungen unseres Lehrplans auf jeder Lehrstufe stets den richtigen Weg eingeschlagen zu haben?

Oder wer wollte behaupten, dass er des Beirates der Erfahrung oder des Gedankenaustausches mit seinen Kollegen nicht bedürfe?

Zudem ist die Erkenntnis einer richtigen, zweckentsprechenden, auf pädagogischen Grundsätzen aufgebauten Methode, welche mit der uns karg bemessenen Unterrichtszeit im Einklange steht, für unsere gute Sache, für die Befestigung unserer Stellung von höchster Bedeutung; denn nur auf den E r f o l g unserer Arbeit können wir bauen, nur an ihn appellieren; auf ihm beruht die Existenzberechtigung des deutschen Sprachunterrichts an unseren öffentlichen Schulen. Nur der begründete Hinweis auf unsere Leistungen kann die Gegner des deutschen Unterrichts entwaffnen, falls es wieder einmal im Getriebe des politischen Lebens jemandem im Erziehungsrate einfallen sollten, über diesen Lehrgegenstand das Verbannungsurteil auszusprechen.„Ein richtiges, nach pädagogisch-praktischen Grundsätzen geleitetes Lehrverfahren ist somit für uns—neben der idealen Seite unseres Wirkens—eine Lebensfrage."

Bevor ich aber die Methoden des Sprachunterrichtes selbst in den Kreis meiner Betrachtung ziehe, ist es geboten, zunächst die Beweggründe zu erörtern, welche zur Einführung der deutschen Sprache in unsere öffentlichen Schulen geführt, und welche Motive die Deutschen dieses Landes geleitet haben, einen Kulturkampf um die Erhaltung ihrer hochgeschätzten Sprache mit den angloamerikanischen Elementen aufzunehmen.

Wir haben diese Motive von drei verschiedenen Gesichtspunkten aus zu betrachten. Zunächst ist es das „e t h i s c h - s i t t l i c h e M o t i v", welches den wahrhaft gebildeten Deutschen auffordert, das Vermächtnis seiner Eltern und Voreltern, seine Sprache, auch auf seine Kinder und Nachkommen zu übertragen.

Die Erhaltung seiner Muttersprache steht mit seinem tiefen Gemütsleben, seinem innigen Familienleben in engstem Zusammenhange.

Wohl erkennt der gebildete Deutsche die Kernigkeit und den Wohlklang der englischen Sprache an.

Er schätzt ihren Wortreichtum, ihre Kürze und Bündigkeit im Ausdruck; für die Gefügigkeit ihres Satzbaues ist er empfänglich—von ihrem Litteraturreichtum nicht zu reden—aber als Familiensprache, d. h. zum Austausch der Gedanken zwischen ihm und den Seinigen genügt sie ihm nicht.

Vermag die englische Sprache trotz der Mannigfaltigkeit ihres Wortschatzes, das anmutig schöne, gemütsinnige „d u" zum Ausdruck zu bringen, wie es uns Freundschaft und Liebe in den Mund legt?

Das Fürwort "thou" thut es nicht, denn sie verweist den Gebrauch desselben aufs ideale Gebiet. Oder ersetzt die englische Sprache durch ihre Diminutivformen unsere, eine Welt von Liebe atmende Verkleinerungsendung „chen", wie sie im vertraulichen Familienverkehr zur Anwendung kommt?

Ja, noch mehr! Wie sehr viel würden die deutschen Vereine an harmonischer Geselligkeit verlieren, wenn sie die deutsche Sprache und das deutsche Lied aus ihren Vereinslokalen trieben.

Es käme aber einer Verkennung der Thatsachen gleich, wollten wir annehmen, dass alle Deutschen samt und sonders ihre Muttersprache schätzten oder sich ihres idealen Wertes bewusst wären.

Das ist leider nicht der Fall. Ein nur verhältnismässig kleiner Bruchteil des Deutschtums in Amerika pflegt seine heimatlichen Laute im Kreise der Familie; nur wenige muntern ihre Angehörigen zu ihrem Gebrauche auf; nur wenige bedienen sich derselben im Verkehr mit denen, die ihre Sprache sprechen.

Nach Beweisen für diese apathische Stellung gegen die Sprache der Heimat brauchen wir nicht zu suchen; unsere Berufsthätigkeit giebt uns Gelegenheit, Beobachtungen auf diesem Gebiete anzustellen.

Treten wir ins Klassenzimmer, auf den eigentlichen Schauplatz unserer Thätigkeit und fragen wir uns, ob es im Durchschnitt die Schüler „deutscher" Abstammung sind, die da meiste Interesse am deutschen Unterricht bekunden.

Ja, mehr! Häufig sind es deutsche Kinder, die die Wertschätzung des Gegenstandes im Klassenzimmer unterminieren und die Wirksamkeit des Lehrers zu stören suchen.

Die Beispiele sind in der That so selten nicht, dass „n i c h t d e u t s c h e S c h ü l e r ihre d e u t s c h e n Mitschüler an Aufmerksamkeit und Fleiss im deutschen Studium überragen. „Der Fluch der bösen That, verehrte Freunde, kommt da von oben," nämlich aus dem häuslichen Kreise—dort beginnt die direkte oder indirekte Einwirkung auf das jugendliche Gemüt.

Aus dieser Quelle fliesst das Interesse oder die Interessenlosigkeit für die Sprache, oder das Faktum, ob wir im Lernenden einen V e r f e c h t e r oder V e r ä c h t e r der Sprache vor uns haben.

Blicken wir ein wenig zurück auf die Vergangenheit unseres deutschen Unterrichts in New York. In jenen Sturm- und Drangperioden, die so oft und häufig eingetreten sind, als man damit umging, die deutsche Sprache vom Lehrplan zu streichen, wer schritt ein, um die drohende Gefahr abzuwenden?

Waren es die Deutschen in ihrer Gesamtheit etwa, die den Kampf um die Beibehaltung derselben mit den Gegnern aufnahmen?

Die deutsche Bevölkerung im allgemeinen, sagen wis es unumwunden, rührte keinen Finger.

Es war vielmehr das g e b i l d e t e Deutschtum, wie es sich in seinen Turn-, Gesang- und wissenschaftlichen Vereinen verkörpert; es war die deutsche Presse, welche für die gefährdete Sache energisch zu Felde zog.

Welches Zerrbild der Gleichgiltigkeit um das Schicksal unserer Sprache uns in jüngster Zeit die Deutschen von St. Louis geliefert haben, ist Ihnen zu wohl bekannt, als dass es nötig wäre, weiter darauf einzugehen. Welche Ursachen liegen nun diesem Indifferentismus zu Grunde?

Sie sind zwiefach:

Erstens, der Deutsche mit mangelhafter Bildung spricht seine Sprache mangelhaft und schlecht.

Er hat kein Ohr und kein Verständnis für den Wohlklang, die Schönheit und den Formenreichtum seiner Sprache.

Er giebt sich alle Mühe, die Sprache seiner Heimat als eine nutzlose Bürde von sich zu wälzen, um sie durch ebenso schlechtes Englisch zu ersetzen, besonders dann, wenn Glücksgüter ihn umgeben

Er hat bei diesem Wechsel nichts verloren, weil er nichts zu verlieren hatte; und was er dafür eingetauscht, ist, nach seinen Begriffen, mindestens ebenso viel wert, als das Gut, dessen er sich entledigte.

Zudem giebt es ihm ja ein gewisses Ansehen, eine gewisse Stellung beim Angloamerikaner, wenn er dessen Sprache auch nur l e i d l i c h spricht. Er hört ja damit auf ein "Dutchman" zu sein.

Und höchst unlieb wäre es ihm, wenn man diese verächtliche Benennung gar noch auf seine hier geborenen Kinder übertrüge. Nur bedarf es glücklicher- oder unglücklicherweise seines Einflusses bei solchen Kindern nicht, „sie ertöten den Dutchman auch ohne ihn.“

Wie sehr sich viele Kinder Mühe geben, ihre deutsche Abstammung zu verleugnen, weiss jeder Lehrer aus Erfahrung.

Zweitens sind es die Pflichten des Erwerbes, die Sorge ums tägliche Brot, welche die meisten Deutschen dieser Klasse ablenkt, sich um Bildungs- und Erziehungsfragen überhaupt zu kümmern. Wie sollten sie im Kampfe um die Existenz noch Zeit gewinnen, an die Pflege des Deutschen zu denken?

Innerhalb dieses Wirkungskreises glaubt „der Mohr seine Pflicht gethan zu haben.“

Aber so sehr auch das materielle Streben des Einzelnen das Interesse für die einzelnen Güter zurückdrängen mag, so hat andrerseits der M a t e r i a l i s m u s d e r G e s a m t h e i t das Allgemeininteresse für die Sprache gefördert.

„D a s p r a k t i s c h-m a t e r i e l l e M o t i v“ ist der zweite Faktor für die Verbreitung und Existenzberechtigung der deutschen Sprache in unserem Lande. Vom Standpunkt des materiellen Vorteils ist auch der Angloamerikaner ein Beförderer unserer Sprache, denn wo seine Interessen wurzeln, da ist seine „Achillesferse“,—da darf man sich ihm nahen.

Der deutsch-französische Krieg von 1870 hat ein neues Reich, eine deutsche Einheitsmacht geschaffen. Er hat die deutsche Nation zu einer Repräsentativmacht ersten Ranges emporgehoben, mit der in allen Fragen des internationalen Weltverkehrs zu rechnen ist.

Der weit- und umsichtige Amerikaner weiss genau, welche Vorteile ihm aus einer Mitbewerbung an den Handelsinteressen Europas, und ganz besonders einer Grossmacht wie Deutschland, erwachsen.

Mit einem solchen Volke geschäftlich zu verkehren, und somit dessen Sprache zu sprechen oder mindestens zu verstehen, ist Klugheitsgebot. Er wird sich in diesem Sinne niemals zum Gegner derselben aufwerfen, denn die deutsche Sprache ist seine zweite Handelssprache geworden. Wie sehr aber auch der Materialismus die Thätigkeit des Volkes, in dessen Mitte wir leben, in Anspruch nehmen mag, so ringt es uns doch auch in seinem idealen Streben unsere Hochachtung ab.

Man blicke auf die grossen Bildungsstätten des Landes, wie Columbia, Harvard, Princeton, Yale u. s. w. und man sage unparteiisch, ob sie diesem Jünglinge unter den Ländern nicht zur schönsten Zierde gereichen.

Auch unsere Volksschulen, mindestens die der grossen Städte, unterschätzt der strenge Kritiker gar zu oft. Allerdings sind dieselben der Vervollkommnung sehr bedürftig. Man bedenke aber, dass sie noch im Stadium der Entwickelung begriffen sind.

Dieser Entwickelungsprozess vollzieht sich bei der angeborenen Regsamkeit des Amerikaners merklich schnell, und jeder Unbefangene wird zugeben müssen, dass der amerikanische Schulmann jede Neuerung, jede Anregung auf dem Gebiete der Pädagogik mit Freuden begrüsst und zu verwenden sucht.

Wer aber durchaus geneigt ist, unsere Elementarerziehung zu tadeln und zu schmähen, der wolle nicht vergessen, dass auch drüben noch manches verbessert werden könnte, insofern es sich auf die elementare Volksbildung bezieht.

Endlich ist das „ethisch-ideale Motiv“ der dritte Faktor, dem wir den Einzug unserer Sprache auch in die höheren Lehranstalten des Landes verdanken.

Welche Wertschätzung ihr vom wissenschaftlichen Standpunkte zuerkannt wird, welche Stellung sie vermöge ihres Litteraturreichtums einnimmt, darüber lässt sich z. B. ein amerikanischer Gelehrter, Dr. Edward Joynes, Professor moderner Sprachen an der Universität von South Carolina, in einem Vortrage aus:

"In my own college days, 40 years ago, German was almost wholly neglected by our students. Yet now—by causes not accidental but most profound, which are well worth our while to consider—United Germany stands foremost among European nations, and German thought is the most potent influence in modern culture and education. We dare not prophecy. Greece, Rome, Italy, Spain, France, England have successively held the leadership of civilization. It looks as though we were come to a period of German predominance. Our own country "hedged by the inviolate sea" and protected by the genius of democratic institutions, may or may not escape this dominating influence. But, from the signs of the

times, it seems not too much to say that, in the generations about to come, the most precious and potent intellectual possession—next to the knowledge and love of our own language and literature—will be the *knowledge and love of German.*"

Hat sich nun die deutsche Sprache in diesem Lande nicht nur zum Gegenstande der praktischen Volksbildung, sondern auch zu dem der wissenschaftlichen Forschung herausgebildet, so kann den Lehrern, die den Bildungsfortschritten der Gegenwart Beachtung schenken, die Methode die Sprache zu lehren, nicht gleichgiltig sein.

Bei der Verschiedenheit der Ansichten über veraltete und vorherrschende Methoden fiele es in der That dem Lehrer schwer, sich aus diesem Labyrinthe herauszuwinden, wenn seiner eigenen Anschauung und Erfahrung oder seiner eigenen Individualität kein Spielraum gewährt werden würde, denn streng genommen ist jede Methode gut, welche die Geisteskräfte des Schülers entwickelt und ihn schnell und sicher zum Ziele führt.

Sodann sind Unterrichtszeit, Alter, Nationalität und Bildungsgrad des Schülers, sowie der erstrebte Zweck Bestimmungsgründe für die zu befolgende Methode.

Der Schüler der Hochschule und der Elementarschüler, der deutsche und der nur Englisch sprechende Schüler, das Kind und der Erwachsene, können nicht auf gleiche Weise unterrichtet werden.

Der wissenschaftliche Kursus muss sich vom praktischen unterscheiden, und der Lehrer, dem 3 oder 4 Stunden per Woche eingeräumt sind, kann einen andern Lehrgang befolgen, als derjenige, dessen Zeit karg bemessen ist.

Unter diesen verschiedenartigen Verhältnissen den richtigen Weg einzuschlagen, ist eben die Aufgabe des Lehrers.

Welches aber ist der richtige Weg? Nicht immer ist der erfahrene Lehrer auf richtiger Fährte.

Gerade er ist es, der stets an die Richtigkeit und Unanfechtbarkeit seiner Methode glaubt, denn die Gewohnheit fesselt ihn mit aller Zähigkeit seines Wesens, daran festzuhalten; es sei denn, dass seine Vorgesetzten ihn zwingen davon abzuweichen.

Es ist unverkennbar, dass jede Methode, sei sie alt oder neu, etwas psychologisch Wahres und Gutes enthalten müsse, sonst wäre sie niemals zur Methode geworden. Wie hätte sie auch den Argumenten der Widersacher auf die Dauer widerstehen können?

Nicht in der Altheit einer Methode liegt positiv das Falsche, noch in der Neuheit derselben immer das Richtige. „Das Beste aus jeder Methode zu entnehmen und nach Massgabe obwaltender Verhältnisse alles zu einem Ganzen zu vereinen, ist die Aufgabe eines guten Lehrers.

Ich will versuchen, das Gesagte in Kürze zu erläutern.

Man fordert von einer guten Methode, dass sie eine lebende Sprache nicht nur lesen und schreiben, sondern hauptsächlich s p r e c h e n lehre.

Keine Forderung ist billiger und gerechter als diese.

Beweise dafür liefern zu wollen, hiesse Eulen nach Athen tragen. Wer sich dieser Forderung entzieht, will die lebende Sprache auf das Niveau einer toten herabdrücken.

Das Auftauchen der vielen Sprachunterrichtsmethoden bestätigen das allgemeine Bedürfnis. Welche von ihnen ist nun pädagogisch und psychologisch richtig und welche falsch?

Dass die sogenannte g r a m m a t i s c h e Ü b e r s e t z u n g s m e t h o d e, individuell genommen,. das Richtige verfehlt, ist, wie gesagt, längst bewiesen. Giebt es wohl etwas, das mehr ermüdend und geisttötend ist, als Sätze zu übersetzen, die untereinander in keinem logischen Zusammenhange stehen. Und wenn die Regeln, die diese geistreichen Sätze involvieren, nicht mit grammatischer Präzision wiedergegeben werden, dann natürlich geht die Welt, oder mindestens das Schulzimmer aus den Fugen.

Und der Schüler?—Nach jahrelanger Mühe hat er wohl einige Phrasen und Gesetze der Sprache, aber nicht die Sprache selbst erlernt.

Die Mühe, die man sich gab, ihn zum Richtigsprechen zu bringen, hat ihn nicht einmal zum Falschsprechen befördert. Darum sagt der Dichter treffend: „Nicht die Sprache an und für sich ist richtig, tüchtig und zierlich, sondern der Geist ist es, der sich darin verkörpert."

Ei, wie ist es nun mit der so vielgepriesenen n a t ü r l i c h e n, oder besser, A n s c h a u u n g s methode? Nach meiner Ansicht ist sie, so kühn es auch klingen mag, individuell angewandt, in vielen ihrer Grundzüge höchst unnatürlich.

Wir besprechen z. B. mit unsern Schülern das Objekt „H a u s" und beschreiben den Bau desselben, dessen Einrichtung u. s. w. Genügt aber diese beschreibende Sprache für den gesellschaftlichen Verkehr?

Könnte sich ein solcher Schüler wohl mit dem Vermieter über das Mieten einer neuen Wohnung verständigen und über alles darauf Bezügliche mit ihm verhandeln? Oder könnte der Lernende, mit dem der Lehrer den Organismus des menschlichen Körpers besprochen hat, einem Arzte sprachrichtig seinen Zustand mitteilen?

Der Gedankenaustausch des Menschen beschränkt sich nicht auf die Beschreibung eines konkreten Gegenstandes, er beurteilt nicht nur die ihn umgebenden Dinge, sondern er äussert auch darüber seine Wünsche, seine Befehle u. s. w., kurz, alle Empfindungen und Eindrücke seines Denkens und Wollens.

Besonders lässt diese einseitig betriebene „Natürliche Methode" den Lernenden und Lehrenden im Stich, wenn sie aufs a b s t r a k t e Gebiet übergeht.

Nun giebt es auch Lehrer, welche dem Schüler die Spracherlernung zu erleichtern suchen, indem sie sich mit der etymologischen Sprachverwandtschaft der zu erlernenden Wörter beschäftigen.

Für die wissenschaftliche Sprachforschung ist dies allerdings ein notwendiges Verfahren.

Die Umgansgssprache des täglichen Lebens aber kümmert sich nicht um den Ursprung des Vokabulariums. Der Menschengeist wählt sich seinen Wortschatz nicht nach dem Gleichklang oder der verwandtschaftlichen Beziehung der Wörter, sondern nach den Eingebungen des augenblicklichen Bedürfnisses.

Dabei stösst uns auch das Bedenken auf, ob die Assonanz nicht auch wie die Übersetzung das freie Denken des Schülers stört und damit die Grundidee der „natürlichen Methode“ verletzt.

Fassen wir nun die Eigentümlichkeiten der besprochenen Methoden zusammen, so kommen wir zu folgenden Schlüssen:

1) Der freie Anschauungsunterricht beim Sprechenlehren ist rationell und fördernd, wenn er auch die Umgangssprache in den Kreis der Beachtung zieht.

2) Übersetzungen von praktischen Dialogen, kurzen Anekdoten, Fabeln, Briefen u. s. w., besonders aus der eigenen Sprache in die fremde, sind als Hilfsmittel zur Spracherlernung und als Richtschnur des exakten Denkens äusserst fördernd.

Die Grammatik als solche darf aber dabei nicht die Grundbasis bilden.

3) Die Grammatik ist zwar auch als Hilfsmittel des Sprachstudiums notwendig, nur sind für den Anfang nicht alle Teile gleich wichtig. Auf die Abwandlung des Zeitworts, das Geschlecht und die Mehrzahl der Hauptwörter ist von Anfang an der höchste Wert zu legen. Auf die Deklination des Haupt und Eigenschaftswortes, den Gebrauch der Kasus und vieles Andere mag hingewiesen, aber solch' schwierige Teile dürfen erst später erschöpfend behandelt werden.

Ich schliesse mit den Worten eines deutschamerikanischen Lyrikers (Castelhun):

Pflegt die deutsche Sprache,
Hegt das deutsche Wort;
Denn der Geist der Väter
Lebt darinnen fort,
Der soviel des Grossen
Schon der Welt geschenkt;
Der soviel des Schönen
Ihr ins Herz gesenkt.